



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

MARIA AMANDA GUEDES FILGUEIRA DE LIMA

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA: APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
ABORDAGEM**

João Pessoa – PB
2019

MARIA AMANDA GUEDES FILGUEIRA DE LIMA

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA: APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
ABORDAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof. Dra. Carolina Gomes da Silva

João Pessoa – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

Lima, Maria Amanda Guedes Filgueira de.

A ORALIDADE EM SALA DE AULA: APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
ABORDAGEM/ Maria Amanda Guedes Filgueira de Lima.- João
Pessoa, 2019.

_____ f. : il.

Orientação: Carolina Gomes da Silva

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

I.GOMES DA SILVA, Carolina

II. Título.

UFPB/CCHLA

MARIA AMANDA GUEDES FILGUEIRA DE LIMA

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA: APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
ABORDAGEM**

Data: ____/____/____

Banca examinadora

Professora Doutora Carolina Gomes da Silva
Orientadora

Professora Doutora Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)
1a Examinadora

Professora Doutora Maria Luiza Teixeira Bastista (UFPB)
2a Examinadora

Professora Doutora María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)
Examinador Suplente

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo louvo a Deus pelo dom da vida, pelo seu infinito amor e misericórdia que sempre me sustentaram diante das dificuldades encontradas inerentes à vida humana. Foi por sua divina graça e providência que consegui superar e vencer os obstáculos que se fizeram presentes durante o caminho que permaneço trilhando.

Iniciei ainda muito jovem, aos treze anos de idade, comecei a lecionar reforço escolar em minha casa, havia tantos planos, mas a mente era meio bagunçada devido a idade, faltava um foco para me conduzir à realização de um sonho: lecionar. Assim Deus, Autor da minha história, confirmou meus passos em um curso de idiomas, com duração de três anos e meio, onde me apaixonei pelo espanhol e, logo após, na escolha do curso de Letras-Espanhol, me ajudando em cada fase. Sou grata também pelos quase seis anos de curso de graduação.

A descoberta da aprovação, inacreditável e ao mesmo tempo, preocupante, trouxe novos desafios, mas Deus, sempre fiel, não me abandonou. As mudanças que se sucederam, tais como, adaptação à vida da capital, a dificuldade de encontrar um lugar para morar, seguido dos problemas financeiros e a moldagem da vida acadêmica em uma Universidade Federal.

Desde o princípio com muita dificuldade fui vencendo as barreiras, e quando pensava que havia acabado, logo vinha outra. Tinha dias que eu havia que escolher entre o lanche ou a xerox, pois não possuía dinheiro para ambos. Consegui dividir uma casa com mais duas meninas, porém desencontros ocorreram e acabou que não foi bem sucedido esse contrato de aluguel. A fim de solucionar esse imprevisto, pedi a Deus uma solução para tal, e conversando com um amigo da família, ele se dispôs a me ajudar e me cedeu a sua casa para residir. A partir de então, comecei a acordar às quatro e meia da manhã, para pegar o primeiro ônibus às cinco, e às seis mais outro ônibus. Só chegava na Universidade às sete, era uma luta diária, onde aguentei apenas trinta dias, porque era muito cansativo, não a ida para a universidade, mas, sim a volta, já que eram dois ônibus, e eu chegava em casa somente às quinze horas.

Diante disso, fui morar com meu tio próximo a Universidade, tudo ficou acessível, até que, descobri que estava grávida do meu primogênito ainda no segundo período do curso, mas, não desisti, persisti, lutei e venci mais uma barreira. Com o auxílio de Deus em minha vida, o impossível sempre se tornou possível.

Reconheço que os problemas não foram pontos negativos em minha trajetória, mas, me trouxeram grandes aprendizados e com eles pude subir ainda mais as escadas da minha vida. Desde muito cedo aprendi a usá-los ao meu favor. Como vim de família de classe baixa, meus pais não tinham condições de me dar uma boa vida e minha mãe sempre me ensinou a ser independente.

Com isso, agradeço a um anjo de luz que Deus colocou em minha vida, meu amado esposo: Fabricio Souza, por haver me apoiado nesta longa caminhada e por compreender e me acalantar em cada semestre superado, por ter me apoiado desde o princípio nas minhas escolhas. Sou grata, pois foi um homem forte que soube contornar cada situação e me auxiliar quando mais precisei de apoio. Entendeu meu crescimento e mudanças e hoje colhemos bons frutos. Agradeço a Deus por nós.

Agradeço também a meus pais, Sr. Adailton de Araújo e Sr^a Márcia de Lourdes, mulher forte e guerreira que sempre esteve ao meu lado me apoiando e dando forças mesmo quando não sabia o que fazer.

Passei por várias fases na busca pela formação superior e em todas elas tive o apoio de inúmeras professoras que, com certeza, são inspirações que levarei por toda a vida. Agradeço as professoras: Ana Berenice, Maria Luiza e minha orientadora Carolina Gomes, exemplo de mulheres e professoras, que não nos deixavam desistir, nos apoiando, sempre nos incentivando a terminar o curso e seguir esta carreira repleta de desafios, mas encantadora quando bem aceita.

Agradeço a minha avó materna, Maria Lúcia Guedes de Souza, que infelizmente, não contemplará a primeira neta formada em uma Universidade Federal, mas que apostou na minha boa formação escolar para que hoje, eu pudesse estar aqui escrevendo estes agradecimentos com coração cheio de afeto por cada pessoa que passou por minha vida acadêmica durante este tempo.

Agradeço a minha tia materna, Marta Lúcia, professora, onde através de incentivos dela estou aqui para concluir minha primeira graduação.

Agradeço a minha irmã, Vannessa Guedes, que sempre me auxiliou e esteve ao meu lado em momentos difíceis.

Agradeço ao meu tio, Roberto Guedes, homem de grande coração, inspiração e respeito, que esteve ao meu lado sempre que precisei.

Agradeço especialmente aos meus dois filhos Osmar Fabrício e Heitor Fabrício, que indiretamente me deram forças para continuar e é por eles que termino a minha graduação.

Agradeço profundamente aos demais familiares aos quais não citei aqui porque são muitos, que diretamente e indiretamente queriam me ver sempre bem e terminar a minha carreira acadêmica com êxito.

Por fim, tenho gratidão por cada momento vivenciado nos corredores do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, por cada aula assistida, por cada profissional que me ensinou e acompanhou. Sei que aqui não se termina, mas se inicia mais uma nova etapa em minha vida.

“Enquanto houver vontade de lutar haverá esperança de vencer.”

Santo Agostinho

RESUMO

Atualmente, o ensino da oralidade nas aulas de línguas estrangeiras é bastante escasso, mesmo que todos alunos tenham a competência inata de adquirir e aprender as regras da linguagem. A realidade em que o aluno está inserido permitirá o desenvolvimento da sua aprendizagem e evolução na Língua Estrangeira que inicia. Com base em minha experiência como professora de língua espanhola de escola pública e privada, obtive a percepção da resistência dos alunos em realizar atividades orais tais como, debate e leitura de textos em sala de aula. O objetivo deste trabalho é verificar se a atividade proposta pela autora Bruno (2010) é eficiente para o ensino da oralidade em sala de aula. A metodologia deste trabalho consiste em pesquisa qualitativa com alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio e Curso Jaime Caetano, de rede privada, situada na cidade de Bayeux, na Paraíba. Com esta oportunidade, os alunos trouxeram opiniões, colocando-se no lugar do professor e apontaram as dificuldades encontradas na realização da atividade. O resultado da pesquisa foi bastante proveitoso tendo em vista a necessidade de gerar interesse por parte dos alunos.

Palavras – Chave: Oralidade. Ensino – Aprendizagem. Língua Espanhola.

RESUMEN

En la actualidad, la enseñanza de la oralidad en las clases de lenguas extranjeras es bastante escasa, aunque todos los alumnos tienen la competencia innata de adquirir y aprender las reglas del lenguaje. La realidad en que el alumno está inserido permitirá el desarrollo de su aprendizaje y evolución en la Lengua Extranjera. Con base en mi experiencia como profesora de lengua española de escuela pública y privada, obtuve la percepción de la resistencia de los alumnos en realizar actividades orales tales como, debate y lectura de textos en el aula. El objetivo de este trabajo es verificar si la actividad propuesta por la autora Bruno (2010) es eficiente para la enseñanza de la oralidad en el aula. La metodología de este trabajo consiste en investigación cualitativa con alumnos del tercer año de la enseñanza media del Colegio y Curso Jaime Caetano, escuela privada, situada en la ciudad de Bayeux, en Paraíba. Con esta oportunidad, los alumnos trajeron opiniones, colocándose en el lugar del profesor y apuntando las dificultades encontradas en la realización de la actividad. El resultado de la investigación fue bastante provechoso teniendo en cuenta la necesidad de generar interés por parte de los alumnos.

Palabras clave: Oralidad. Enseñanza - Aprendizaje. Lengua española.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. ORALIDADE	15
1.1- Os documentos oficiais e a oralidade	19
1.2 - Lista de figuras.....	22
2. METODOLOGIA	25
3. ANÁLISE DE DADOS	27
3.1- Análise das Atividades	27
3.2- Análise do Questionário.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este trabalho foi a experiência como professora de Língua Espanhola em duas escolas, uma da rede pública e uma da rede privada, e a percepção da resistência dos alunos em realizar atividades orais tais como, debate e leitura de textos em sala de aula. Percebi que no primeiro dia de aula, esses alunos mostraram estar preocupados com o seu aprendizado, porque não entendiam o que eu falava, alunos do ensino médio com a faixa etária de 14 a 16 anos.

Em meio ao desafio em que me encontrava para lecionar a disciplina, trabalhei com leitura e interpretação de textos para que eles pudessem adaptar-se aos poucos ao “novo idioma”. Ao longo das aulas, observei que a oralidade era uma das habilidades menos trabalhadas na disciplina por professores anteriores, ou seja, percebi uma defasagem, que poderia estar relacionada a vários motivos que vão desde a estrutura da escola ao tempo da aula, com apenas uma aula semanal, dificultando ainda mais o trabalho do professor. Essa mesma problemática é abordada por outros colegas da área, sendo discutida inclusive no âmbito da formação docente, visto que há uma preocupação por parte dos professores de Língua Estrangeira (doravante, LE) com os alunos que não possuem o domínio da habilidade oral.

Quando os alunos já estavam familiarizados com o idioma, comecei a fazer perguntas em espanhol relacionadas com o texto que estávamos estudando. Uma maioria apresentava-se perplexa, enquanto um ou dois alunos se esforçavam para responder e ao final de cada tentativa, eu elogiava o aluno, motivando-o assim para que continuasse desenvolvendo a habilidade oral. Porém, isso não era o suficiente para despertar o interesse de maior parte da turma.

Desde cedo nas escolas, há uma supervalorização da escrita, ao passo que a oralidade é esquecida. Professores deveriam buscar atividades de conversações, com base na construção do interesse dos seus alunos e conteúdos ministrados em sala de aula. Se esses alunos fossem incentivados desde o início a praticar a habilidade oral assim como são incentivados a praticar a escrita, eles apresentariam desinteresse pela oralidade? Segundo Eneida Castro (2018), especialista em avaliação da oralidade, para que haja uma melhor

interação e integração do indivíduo à sociedade, é necessário o domínio da comunicação oral. Essa deficiência está presente ainda na língua materna e repercute no aprendizado de uma segunda língua.

Para tanto, estudos aplicados ao assunto, segundo Eneida Castro (2018), Bruno (2010) destacam a influência de (i) efetuar regularmente exercícios que possibilitem condições amplas de prática de oralidade, que seriam contar histórias, conversas em grupo, entrevistas; (ii) cinematografar a apresentação para, junto com os alunos, analisar aspectos que precisar ser modificados e (iii) levar o aluno a refletir para que ele perceba o que necessita ser aperfeiçoado em sua apresentação, principalmente a fala em si, a postura, a gesticulação e a adequação do contexto.

Procedimentos como esses, quando inseridos no contexto escolar, tendem a facilitar e melhorar o desenvolvimento do aluno, mostrando que a comunicação oral é importante em todos os campos da integração social.

Este trabalho examina, portanto, a possibilidade de trabalhar a oralidade de língua espanhola dentro das dificuldades encontradas nas escolas e fazer com que os educandos desenvolvam o uso da língua oral. Trabalharemos portanto com alunos do terceiro ano do ensino médio, entre 14 a 16 anos.

Segundo Jerome Bruner, psicólogo estadunidense de destaque no âmbito educacional, *“el lenguaje es la puerta a la cultura”*. Ao afirmar, que a linguagem é a porta para a cultura, Bruner (1997) aponta que, através das palavras, a criança conhecerá sua cultura, sua comunidade, seu idioma. Outros estudos também mostram que existe um mundo de palavras antes de nascermos, que nos permitem desenvolver e conquistar um lugar no mundo, obtendo assim, o avanço da nossa linguagem, fomentando o acesso a vida social, ao contato com o outro.

A aquisição da linguagem oral se difunde devido a possibilidade de se vincular a diversidade das práticas sociais, o uso da fala formal e informal, nas quais circulam diversos tipos de gêneros textuais, como por exemplo, a narração, os argumentos, as explicações, os diálogos dentre outros, segundo Carvalho e Ferreira Junior (2018).

Há contextos e situações que estão interligados a intencionalidades relacionadas diretamente com a sala de aula, como por exemplo fatores para uma criança aprender a falar, a interagir, a ler e a escrever. Segundo Carvalho

e Ferreira Junior (2018) em contrapartida, é com a linguagem que criamos oportunidades para exercermos o papel da cidadania e podemos experimentar as limitações da participação em um grupo na sociedade, conhecendo as regras de interação que ocorre na oralidade.

Aprender a falar, a escutar, a silenciar, a perguntar, a aceitar observações construtivas, a formular hipóteses, a argumentar seu ponto de vista, são as regras para participarmos de um coletivo. Entretanto, construir uma voz responsável e segura para se vincular em contextos escolares, como por exemplo, demanda um contexto comunicativo. Segundo Carvalho e Ferreira Junior (2018), as crianças quando vão à escola constroem essa voz, ou seja, o uso da voz é o ponto inicial para a vida social quando conhecemos as limitações e as vantagens para uma participação ativa, responsável e de cidadania.

Em vista disso, o objetivo desse trabalho é verificar se a atividade referente a oralidade proposta por Bruno (2010) é relevante ao ensino da oralidade de língua espanhola nas salas de aula de escola de educação básica. A metodologia deste trabalho consiste em pesquisa qualitativa, através de um questionário, com alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio e Curso Jaime Caetano, de rede privada, situada na cidade de Bayeux, na Paraíba. Com esta oportunidade, os alunos trouxeram opiniões, colocando-se no lugar do professor e apontaram as dificuldades encontradas na realização da atividade. O resultado da pesquisa foi bastante proveitoso tendo em vista a necessidade de gerar interesse por parte dos alunos.

Nesse trabalho discutiremos, no primeiro capítulo, o ensino e a oralidade na educação básica. No segundo capítulo, apresentaremos como construímos essa pesquisa; no terceiro capítulo, a análise de dados e novas propostas para auxiliar professores de LE e, finalmente no quarto capítulo, apresentamos nossas conclusões.

1. ORALIDADE

Nosso cérebro é capacitado para fazer coisas extraordinárias durante a gestação, uma delas é desenvolver a audição. Através da corrente sanguínea materna, podemos perceber barulhos que assustam nossa mãe e, ao nascer, fazemos relações com esses barulhos que escutamos quando estamos no ventre, isto é uma característica humana. Segundo Carvalho e Ferreira Júnior (2018) ao vir ao mundo, estamos aptos para aprender a falar, habilidade essa que ninguém precisa nos ensinar, desenvolvemos sozinhos, apenas pelo ouvir.

Posteriormente ao nascituro, as crianças escutam e exercitam os sons da língua. Os bebês ao fazerem uma espécie de barulho, ao colocar a língua para dentro e para fora da boca, iniciam uma espécie de ensaio para serem preparados para executar os sons da língua. Consoante a Carvalho e Ferreira Júnior (2018) ao longo do tempo com sua evolução, o bebê compreende as primeiras palavras, identifica as vozes e começam a entender algumas expressões, como “não”, “dá”, como dizemos, eles começam a entender as palavras curtas e respondem com reações a essas palavras.

Com isso, o bebê treina o aparelho fonador. Ao falar uma palavra monossílaba ele começa a associar ao sentido, ou seja, adquire a habilidade da comunicação com o uso da língua materna. Logo após, consegue falar ou juntar palavras com duas sílabas, quando pede um copo de água, como explica Carvalho e Ferreira Júnior (2018).

Dessa maneira, a criança entende que para sua sobrevivência deve-se usar a fala, descobre as histórias infantis e a cada dia conhece palavras novas. Assimilam que a língua atua como material de transação social, uma espécie de contrato com o mundo em que irão encontrar ao entrar em um convívio social.

Tal qual Carvalho e Ferreira Júnior (2018), uma criança descobre que a língua pode ser cantada, rimada, recitada, gritada, sussurrada, espremida entre os dentes com ódio – para sair toda assustada e assustar o ouvinte.

A fala nas crianças se manifesta quase que por uma aptidão, ou seja, um instinto. Ela se dá, na verdade, por meio da reprodução que os pequenos fazem das pessoas ao seu redor. Aprender a falar constitui um processo no qual a criança emite fonemas, consegue dizer algumas palavras, constrói frases

completas e após essas etapas, pode-se dizer que uma criança aprendeu a falar, segundo Carvalho e Ferreira Júnior (2018).

Dessa forma, a oralidade de cada ser é uma bagagem pessoal e intrasferível, desenvolvida ao longo da sua vida, que transmite sensações incríveis, emoções prazerosas para quem a escuta em forma de uma declaração ou reações negativas quando remite algo que não queremos ouvir. Conforme Carvalho e Ferreira Júnior (2018), nossa oralidade nos relaciona com a humanidade e nos representa como somos no mundo, um ser de característica própria, único. A oralidade nos torna receptor e emissor em uma comunicação humana, como gostava de estudar Saussure – ela é a parte nada boba, nada simples, nada desprezível, uma fórmula não copiável e não reduplicável, chamada “eu”.

Com o sistema linguístico, integramos a maneira para a construção de nossa personalidade, ou seja, como somos, como estamos inseridos no meio em que vivemos. Conforme Carvalho e Ferreira Júnior (2018), é através da escrita e da leitura que tentamos nos aproximar das pessoas ou até mesmo recuperar assuntos, debater conteúdos e colaborar com o mundo.

Ao longo de nossos estudos escolares e acadêmicos, paramos para pensar que cada povo tem a sua escrita a sua oralidade e nem todos são iguais, porém cada povo consegue se comunicar com o mundo exterior.

A oralidade é a parte fundamental de quem somos, baseando-se na imaginação que uma pessoa nasça com uma deficiência motora, de acordo com Carvalho e Ferreira Júnior (2018), ela vai espontaneamente a aprender a ouvir e a falar e conseqüentemente usar isso para a comunicação no ambiente social, com isso a oralidade auxiliará para a sua formação pessoal e a sua inserção no mundo.

Porém, nem todo mundo aprendeu a ler e a escrever durante sua fase escolar e com isso percebemos que nem todos nascem com a capacidade de aprender sozinhos a ouvir e a falar. Assim, a oralidade, segundo Carvalho e Ferreira Júnior (2018), é ignorada no contexto escolar e a escrita e a leitura são destacadas na escola, há outros fatores que são inclusos como, o constrangimento em falar em público com receio de errar a pronúncia de algumas palavras.

Gnerre (1985) explica que a leitura e a escrita, quando emergiram, mantiveram um vínculo de intimidade com o poder e a classe. Dessa forma, a classe dominante, que tinha a competência da escrita, sempre fez crer numa espécie de

aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita... intocável durante décadas... [assim] a capacidade de ler e escrever é considerável intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável (GNERRE, 1985, p. 32).

A escrita revela-se útil ao afastamento e a exploração de pessoas do que outras formas de tecnologia desde seu surgimento, como afirma o antropólogo Claude Lévi – Strauss (1955). Porém, a pergunta de Gnerre ainda não está respondida, por que “pobreza da oralidade”, se ela é mais rica do que a leitura e a escrita?

Ao pesquisar em artigos, percebemos a valorização da leitura e da escrita que cada um possui, a quem gosta deles, ao uso das formas de expressões, porque todos falam, mas poucos leem e escrevem. Há muitos anos, havia preconceitos em relação a leitura e a escrita, porque só os ricos podiam ler e escrever, mulheres eram proibidas de ir à escola, quando aprendiam era em casa ilegalmente, isso quando alguém se disponibilizava a ensinar. Com isso, a escrita era almejada, para repetir aqui a expressão de Gnerre (1995).

Relatos apontam que na Grécia Antiga não era dessa maneira, o falar era valorizado, era a habilidade mais importante, visto que a arte de persuadir com as palavras era o destaque de todo o conhecimento humano. Apesar de que a fala das classes que tinham mais conhecimento das que não tinham conhecimento, faziam por si só determinar ou diferenciar as pessoas e suas classes sociais. Segundo Carvalho e Ferreira Júnior (2018), em cada raça humana ainda a fala predomina e tem uma grande importância a mais do que a escrita, em razão disso a fala é o material de acesso a novas sociedades, culturas e povos do universo em que habitamos.

Gnerre (1995) transcreve o relato das impressões de homens brancos letrados, aos quem os samoanos, povos que viviam nas Ilhas Samoas, chamavam de “Papalagui”, que quer dizer “homem branco ou europeu.”

E particularmente ruim, é nefasto que todos os pensamentos, bons e maus, sejam logo inscritos em umas esteiras finas, brancas. Então, diz o *Papalagui* que “estão impressos”, quer dizer, o que aqueles doentes pensam é escrito por uma máquina, muitíssimo estranha, esquisita, que tem mil mãos e que encerra a vontade poderosa de muitos grandes chefes. E não é uma vez só, nem duas, mas muitas vezes infindáveis, que ela escreve os mesmos pensamentos. Depois, comprimem-se muitas esteiras de pensamentos em pacotinhos, chamados “livros”, que são enviados para todas as partes do país. Todos absorvem estes pensamentos, num instante contaminam -se. Eles engolem estas esteiras como se fossem bananas doces. Levam estes livros para casa, amontoam-nos, enchem com eles baús inteiros, e todos, moços e velhos, roem-nos feito ratos que roem a cana de açúcar. É por isto que existem tão poucos Papalaguis capazes de ainda pensar com sensatez, de ter ideias naturais, como são as de qualquer samoano ajuizado (Tuiávii, 1983 apud Gnerre, 1985, p. 41)

Diante desse relato, percebemos que os povos citados não davam a devida importância para a escrita, entretanto em um ambiente social em que a escrita é instalada tradicionalmente, a sociedade desaprova a oralidade e a população menos favorecida sofre com isso, já que a escrita se torna a diferenciação entre os povos e serve como classificação de níveis de inteligência para poucos.

No Brasil, quando entramos em uma sala de aula percebemos esse nível de escrita e oralidade, alunos que leem e escrevem mais e melhor do que outros, é perceptível o nível de interesse e a necessidade de fazer que esses alunos percebam a importância de aperfeiçoar ambos. Professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras sentem a dificuldade em fazer com que os alunos deixem a vergonha, a falta de interesse de lado e comecem a praticar a leitura, conseqüentemente melhorar a oralidade e logo após a escrita, fazendo com que todo o esforço e desempenho de professores e alunos sejam válidos.

Segundo Leffa (1999), nos finais dos anos 80, durante o início da Primeira República, o ensino da língua estrangeira começou a decair, visto que houve uma restrição de 50% na carga horária da disciplina. Conseqüentemente, o ensino de tais línguas modernas virou optativo, como o italiano e, ainda, o grego que foi desconsiderado e eliminado do currículo escolar. Nesse momento,

reflexionou também a hipótese de escolha da Disciplina a ser estudada, portanto os alunos escolhiam uma e descartavam a outra. Havia ainda uma dificuldade qual era amparada por lei, que era a livre a assiduidade às aulas de línguas. Os alunos, sem receio algum, precisavam apenas conseguir está apto em um teste que era realizado, e isso não era complexo. Hoje, em consequência desse período, não é o contrário: a evasão nas aulas são causadas pelos motivos mais banais que se possam imaginar e alguns alunos mantêm a ideia de que as Disciplinas Inglês e Espanhol em questão, não reprovam.

1.1- Os documentos oficiais e a oralidade

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - (BRASIL, 2006), o distanciamento entre os idiomas Português e Espanhol é um ponto fundamental quando se trata do ensino de Espanhol a falantes do português, constatando o grau da distância e proximidade dos idiomas, considerando-os de níveis fácil ou difícil, independente se é o professor ou aluno. Com isso, durante todo o processo de metodologia do ensino de LE, a língua materna foi vista como fundamental para que ocorresse o aprendizado de um novo idioma e a oralidade foi excluída do contexto das salas de aula. Em relação ao Espanhol para brasileiros, por serem próximas geneticamente e distantes em vários outros aspectos, levanta-se um questionamento sobre o espaço em que o Português deve ocupar tanto no ensino ou de aprendizagem. De acordo com as Orientações Curriculares para o ensino Médio (2006), só haverá aquisição de uma LE se o estudante for exposto a amostras dessa língua – *input* – que se situem um pouco acima do seu nível atual de conhecimento. O pesquisador explica que o grau de cada aprendiz seria o elemento necessário ao qual deveria ser apresentado para que se processe a aquisição seria $i + 1$. Da perspectiva didática, a língua alvo deve ser o meio de comunicação na aula, por isso é de suma importância o professor aplicar a sua aula na LE em que está abordando, porém não é proibido o uso da língua materna (LM). A proximidade de ambas línguas levou o aparecimento de estereótipos e de visões simplistas como uma listagem de palavras classificadas como “falsas amigas”.

Pacheco Vita (2004), numa revisão do próprio termo “falsos amigos” ou “falso cognato” ou heterossemântico, afasta o conceito, a partir de uma

perspectiva discursiva, de que apenas os falsos amigos seriam um problema. Segundo a autora, não há como relegar, no contato entre o Espanhol e o Português, a influência da história somente a uma parte do léxico – às “falsas amigas” – e atribuir às “amigas” um lugar seguro, livre dos mal-entendidos. (PACHECO VITA, 2004). Os trabalhos dedicados a contrastar o Espanhol e o Português não se interrompem a considerar os falsos amigos, mas abrangem outros níveis de análise linguística como fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo.

Ao se ter conhecimento da língua estrangeira e ao desenvolver uma forma de ensino em que os erros sejam vistos não como um “obstáculo” para o sucesso dos alunos, mas como um “ trampolim” para chegar à proficiência na língua-alvo (FIGUEIREDO, 2002, p.121), é de suma importância ressaltar que o erro deve ser entendido de várias formas, pesando como positivo e negativo para o aluno, como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar.

As maneiras de descobrir e aprender devem ser consideradas na hora de se observar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira, como por exemplo, uma aluno pode ser melhor em uma forma de aprendizado do que em outra, Na mesma linha de raciocínio deve caminhar a avaliação da aprendizagem, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados, aqui levamos em consideração o ensino da oralidade.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. Por meio das avaliações, assim como dos erros nas produções dos alunos, o professor pode redirecionar seu curso e, ao mesmo tempo, oferecer aos alunos a oportunidade de elaborar estratégias para o uso da língua de forma adequada, de saber que existem outras variedades linguísticas que não a padrão, e de levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala e quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações (FIGUEIREDO, 2002, p.132-133). Nesse sentido, a avaliação deve utilizar diferentes instrumentos, tanto para o diagnóstico do progresso do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento, e deve revestir-se de um caráter positivo de modo a trazer à tona o potencial que o aprendiz tem para avançar no seu estudo da língua estrangeira.

Conforme a OCEM (2006) e Pinto e Rebollo-Couto (2017), os quesitos relacionados à oralidade nas aulas de Espanhol têm sido sistematicamente esquecidos na Educação Básica, sobretudo a partir da publicação pelo Ministério da Educação do Brasil, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira, os chamados PCNs de LE. Nesses documentos, norteadores dos projetos pedagógicos das escolas e conseqüentemente de muitas licenciaturas em LE, recomenda-se trabalhar a habilidade de compreensão leitora, pois consideram-se as questões relacionadas ao letramento nacional como fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos críticos. Para se trabalhar uma habilidade de compreensão leitora, deve-se tornar comum a leitura na sala de aula, prática essa que deve ser dinâmica para despertar o desejo do aluno.

Inaugurando novas práticas leitoras, o texto inserido na multimodalidade gera letramentos múltiplos, tornando o processo de letramento, em seu sentido mais tradicional, centrado em uma cultura de leitura em papel impresso, mais complexo, diversificado tanto no aspecto formal quanto cultural (ROCHA DA SILVA, 2015, p.27).

Estão cada vez maiores as possibilidades tecnológicas em práticas de leitura, o contato com a diversidade modal e dos textos, cada vez mais abrangendo áreas como a imagem e o som, impactam fortemente a maneira como o ser humano passou a encarar o próprio ato de comunicar-se e ler o mundo. E nesse âmbito os estudos da oralidade, da prosódia e da entoação, em particular, se tornaram práticas necessárias para a leitura e o processamento de textos multimodais.

Por último, de acordo com Bruno (2010), o ensino da oralidade em aulas de LE, mais especificamente o espanhol, pode ser executado de várias maneiras ainda que alguns professores prefiram não adotá-lo ou mesmo dedicar pouco tempo a ele. Entre os docentes, a circulação de consensos é variada. Por exemplo: “a especificidade do oral é difícil de ser ensinada”, “a oralidade é incidental, acontece durante as leituras de textos e correção de exercícios”, “é difícil controlar a disciplina nas atividades orais”, “as turmas são muito grandes e por isso não dá para trabalhar a oralidade”, “na escola só se deve privilegiar a escrita”, “o aluno nunca vai falar em espanhol mesmo” etc.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) recomendam o desenvolvimento das quatro habilidades e enfatiza a dificuldade de lecionar a oralidade. No entanto, assumem que é de suma importância fazer uma ponte entre a oralidade e a escrita e não deixar de refletir o desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças e adolescentes, através de diversos gêneros para facilitar o desenvolvimento do aluno nas práticas da escrita e da oralidade.

Os gêneros orais (primários e secundários) são formas textuais relativamente estáveis. Os primários se usam em situações de comunicação verbal espontânea cotidiana e os secundários, em contextos sócio-culturais mais complexos (BAKHTIN, 1992). Em geral, nos recursos didáticos (manual, coleção didática, repertório de funções comunicativas, dicionários, vídeos etc.) utilizados em aulas, podem se encontrar textos gravados e/ou escritos em que aparecem gêneros primários e, por vezes, o conjunto de conteúdos que os aprendizes deveriam dominar sobre aquela determinada esfera de comunicação social: apresentar-se, fazer uma compra, convidar alguém para sair etc., explica a autora.

Bruno (2010) ressalta que os gêneros primários são apresentados em textos, em geral, dialogados; depois são devidamente estudadas as dimensões que os compõem por meio de listas de funções comunicativas e de questões linguísticas como, por exemplo, uma apresentação do paradigma dos tempos verbais, o uso dos artigos definidos e indefinidos, marcadores etc. Entretanto, a partir dessa ideia inicial, os alunos em grande parte são obrigados a executar diversos exercícios escritos e/ou orais (leitura, elaboração de diálogos, exercícios de preenchimento de lacunas etc.).

Portanto, parece-nos que de uma maneira geral os gêneros primários apresentados em diálogos têm sido trabalhados em aulas, principalmente se o enfoque for comunicativo. Bruno (2010) apresenta três propostas de trabalho que poderiam ser desenvolvidas pelos professores de espanhol, utilizando a abordagem dos gêneros discursivos. Ilustramos, no quadro 1, uma dessas propostas.

Exemplo 1: fragmento de texto literário

Exemplificaremos com o fragmento da obra *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti. O fragmento corresponde a um dos relatos que fazem parte do livro e, a partir da perspectiva de Beatriz, a filha dos protagonistas (Santiago e Graciela), descreve os aeroportos⁵.

⁴ Dito de outra maneira, trata-se das dimensões enunciativas (pessoas, espaço e tempo).

⁵ Este fragmento pode ser encontrado na internet.

Caracterização do gênero e da operação textual

Dependendo da faixa etária com a qual se vai trabalhar, podemos elaborar perguntas orais ou outro tipo de exercício escrito como teste, falso e verdadeiro etc., para que os alunos consigam caracterizar o tipo de operação textual (descrever) e o gênero do texto (romance). Por exemplo, trabalhando com perguntas e respostas feitas oralmente ou por escrito:

- a) *¿A qué tipo de publicación corresponde ese texto?*
- b) *¿Quién es el narrador del texto? ¿Qué edad tiene o tendría?*
- c) *¿Qué describe el narrador del texto?*
- d) *¿La descripción es objetiva? ¿Por qué?*
- e) *¿Los verbos utilizados están en qué tiempo? ¿Por qué?*
- f) *Desde la perspectiva de la narradora, ¿cómo es un aeropuerto?*
- g) *¿Qué predomina en la descripción, la objetividad o la subjetividad?*
- h) *Señala en el texto las palabras o fragmentos que caracterizan los aeropuertos.*

A partir das perguntas, pode-se chegar ao agrupamento a que pertence o texto – descrever – e, com a ajuda dos alunos, chega-se também à noção geral de descrição e ao gênero utilizado. Por exemplo:

Descrever: caracterizar um objeto, lugar ou pessoa para fazê-los conhecidos. Os gêneros discursivos desse tipo textual podem ser encontrados num romance, como o do fragmento que acabaram de ler, no qual o leitor poderá encontrar a caracterização de seres, lugar(es), tempo(s).

Por outro lado, pode-se detalhar também como se organizam as 3 dimensões do gênero desse texto:

- a) **Temática:** descrição subjetiva e impressionista dos aeroportos; isto é, a maneira como Beatriz vê e/ou mesmo sente tudo o que está ou que faz parte dos aeroportos;
- b) **Textual:** enumeração de características e ações desenvolvidas pelas pessoas que estão ou frequentam os aeroportos, feita de modo não linear e sobre as quais Beatriz opina algumas vezes; a distribuição dos enunciados não sofre cortes, compondo-se de um só parágrafo;

- c) **Linguística:** uso de adjetivos, advérbios, orações comparativas, do presente de indicativo, do operador “y”, de orações justapostas, unidas por pontos e vírgulas.

A partir desses conhecimentos e tendo em mente as dimensões do texto descritivo, podem-se propor atividades orais a partir do mesmo agrupamento e/ou de transagrupamento tipológico. Vejamos algumas:

Propostas de trabalho dentro de um mesmo agrupamento: com a mesma tipologia, isto é, com a descrição. Exemplos:

- a) descrição de uma foto de aeroporto, de uma estação de trem ou metrô e de um terminal de ônibus;
- b) descrição do aeroporto, da estação de trem ou metrô e do terminal de ônibus da cidade ou bairro em que os estudantes moram ou outros que conheçam;
- c) comparações entre os aeroportos e as estações de trem ou metrô da foto ou do lugar em que moram.

Propostas de trabalho de transagrupamento: de uma tipologia a outra; isto é, passar da descrição para a argumentação, relato e narração. Exemplos:

- a) debate sobre a crise nos transportes públicos. Neste caso, pede-se aos alunos que preparem argumentos etc.;
- b) contar um fato ocorrido num aeroporto, estação de trem ou metrô e terminal de ônibus;
- c) contar piadas sobre aeroporto e transportes públicos;
- d) narrar e conversar sobre um filme que tenham assistido que tenha a ver com aeroporto ou transportes públicos. Sugerimos os filmes: *Central do Brasil*, com título em espanhol *Estación Central de Brasil* (1998), do diretor Walter Salles e *La Terminal*, com título em português *O terminal* (2004), do diretor Steven Spielberg;
- e) diálogos possíveis em um aeroporto, estação de trem ou metrô e terminal de ônibus: entre desconhecidos, de despedida;
- f) elaborar *El rap del aeropuerto/estación de metro* etc.;
- h) realizar uma entrevista com Beatriz, a garota do texto.

Quadro 1: Proposta de trabalho com a oralidade apresentada por de Bruno (2010, p. 226-228).

Na próxima seção, apresentamos os critérios metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida através de pesquisa qualitativa e da reflexão, no que diz respeito ao processo da oralidade, que está interligado ao uso e principalmente o não uso da fala no contexto do ensino de Língua Estrangeira, em específico, a Língua Espanhola nas salas de aula das escolas de educação básica.

Para o presente trabalho foi usado o Exemplo 2 de Bruno (2010), descrito no quadro 2. Em nossa pesquisa, baseamo-nos na canção *Alguién como tú de ChocQuibTown*, música pop, que trabalha o conteúdo gramatical: Querer + subjuntivo. Foram elaboradas atividades seguindo a proposta de trabalho de transagrupamento.

Exemplo 2: uma canção⁶

Exemplificaremos a partir da canção, do grupo mexicano RDB, *Solo quédate en silencio*.

Propostas de trabalho dentro de um mesmo agrupamento – relato:

- a) relatar a um colega o que acaba de ouvir;
- b) elaborar e apresentar uma notícia de *telediario* a partir da temática da canção;
- c) fazer uma reportagem local com os vizinhos que escutaram a conversa entre os personagens da canção;
- d) relatar o fato acontecido entre o casal, criando um enigma (por que o casal rompeu o relacionamento?).

Propostas de trabalho de transagrupamento:

- a) narrar o encontro dos apaixonados, incluindo alguns detalhes como horário e local;
- b) elaborar o diálogo entre os dois apaixonados;
- c) dramatizar o encontro dos apaixonados;
- d) elaborar um diálogo entre dois vizinhos e/ou também entre dois amigos que comentam o fato;
- e) reclamar por telefone ao síndico do prédio sobre o ocorrido por causa do excesso de barulho produzido entre o casal.

Quadro 2: Proposta de trabalho com oralidade de Bruno (2010, p. 229).

Com base em Bruno (2010), foram utilizadas para a fomentação da pesquisa, atividades de escrita para que os alunos pudessem ter uma base no momento da apresentação oral. Aplicamos uma atividade com 5 cópias

impressas para 25 alunos do terceiro ano, com a faixa etária de 14 a 16 anos, do Colégio e Curso Jaime Caetano, da rede privada, para que os alunos, em grupo, criassem diálogos relacionados com a música: *Alguien como tú* de *ChocQuibTown*. O exercício contava com 5 perguntas, a saber: (i) completar a letra da música; (ii) narrar o encontro dos apaixonados, incluindo detalhes como horário e lugar; (iii) elaborar um diálogo entre os dois apaixonados e oralizar para a turma; (iv) dramatizar o encontro dos apaixonados e (v) elaborar um segundo diálogo entre dos vizinhos ou dois amigos que comentavam o ocorrido no encontros dos apaixonados, como ilustrado no quadro 3.

- 01 – Completa la canción:
- 02 – Narrar el encuentro de los apasionados, incluyendo algunos detalles como horario y lugar.
- 03 – Elaborar un dialogo entre los dos apasionados.
- 04 – Dramatizar el encuentro de los apasionados.
- 05 – Elaborar un dialogo entre dos vecinos o dos amigos que comentan el ocurrido.

Quadro 3: Atividades aplicadas para a turma.

Após a atividade oral, na qual os alunos narraram o encontro dos apaixonados, dramatizaram o diálogo dos vizinhos ou amigos que comentavam o ocorrido, foi pedido para que os alunos produzissem um pequeno texto, apontando que problemas encontraram durante a realização da atividade oral realizada em sala de aula e apontassem na escrita, o que fariam para que seus alunos participassem das aulas orais, se eles fossem professores de LE.

Na próxima seção, apresentamos os resultados da aplicação da atividade e das respostas ao questionário.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1- Análise das Atividades

Após a atividade oral, ocorreu a realização das produções textuais dos alunos a respeito das dificuldades encontradas por eles durante a realização da atividade oral, onde tivemos o zelo de avaliar as atividades que iríamos aplicar adiante, ou seja, em aulas posteriores após a realização dessa pesquisa, para que as mesmas abordassem o uso da fala nas salas de aula de LE, isto é, que considerassem a LE em sua real capacidade de transformar e ser transformada, remodelada quando necessário e capaz de interferir e ser interferida pelo meio social. Sendo assim, a comunidade escolar exige que o professor traga atividades relacionadas ao uso da oralidade, que seja para uma contribuição na educação ou na formação de ser crítico, levando em consideração o nosso público alvo enquanto crianças e adolescentes que passam pelo processo da formação de conceitos e considerações, ou ainda na formação do conhecimento na idade adulta.

A experiência e aplicação da adaptação da proposta de Bruno (2010) foi realizada em dois encontros semanais de 40 a 60 minutos de aula, com a utilização de recursos oferecidos pela escola, como TV e, atividades em folhas impressas ou manuscritas elaboradas pela professora. Nas figuras 1 e 2, ilustramos um exemplo das atividades aplicadas e respondidas pelos alunos.

(10) País/dialecto: Colombia
Género: Pop
Gramática: Querer + subjuntivo

[se repite dos veces]

Ay yo quiero
alguien como tú,
que me haga
vibrar como tú,
que me brinde
pasión como tú,
pureza como tú,
amor como tú.

Nena linda ven aquí, que todo esto para ti
quiero tenerte en mis brazos y
sí darte calor,
amor y todo lo que te menestras
pagarte mi vida entera, con intereses
que estés a mi lado, es el sueño más
preciado
porque estés conmigo hasta hoy es que he
luchado
eres la mitad de mi y seguro ya lo sabes
ahora déjame que yo haga
tu casabe

de la mano
y a pasear
muy cerca para poder
suspirar
eh, y cantarte al oído,
poder coquetear,
unos besos
como cuota inicial.

[Coro]

Ay yo quiero
alguien como tú
que me haga
vibrar como tú
que me brinde
pasión como tú
pureza como tú
amor como tú.

yoh, yoh, no quiero dañarte, sólo quiero
contarte
esperar que algún día tú puedas dejarme
no temor miedo de mi que lo
que siento es de verdad
mírame a los ojos, ahora u
oportunidad
porque yo quiero alguien como tú, more
porque solo alguien así, mi corazón
ahora

eh cogerte de la mano
y llevarte a pasear
tenerte muy cerca para poder suspirar
eh y cantarte al oído,
poder coquetear,
darte unos besos como cuota inicial.

Ay yo.

[música de fondo]

[Coro x 3]

Ay yo quiero
alguien como tú
que me haga
vibrar como tú
que me brinde
pasión como tú
pureza como tú
amor como tú

Ejercicios

Figura 1: Primeira parte da atividade aplicada à turma.

01 – Completa la canción:

02 – Narrar el encuentro de los apasionados, incluyendo algunos detalles como horario y lugar;

Los 8 de la mañana en un restaurante, dos jóvenes se encuentran, y cuando sus miradas se cruzan el hombre entiende el significado de amor a primera vista.

03 – Elaborar un dialogo entre los dos apasionados;

Hombre: Hola usted, ¿podría hablarle las horas mujer: Claro son 8.10
Hombre: el hombre percibe una leve ansiedad veniente de la mujer, luego piensa que fue una pasión repentina correspondiente.
Hombre: Usted parece que sabe, ¿me dice algo mujer: Si, y crea que usted sabe el motivo

04 – Dramatizar el encuentro de los apasionados;

05 – Elaborar un dialogo entre dos vecinos o dos amigos que comentan el ocurrido;

Y con una historia simple y directa, una pareja se forma después de un tiempo, la que genera dudas en los amigos del hombre
Amigos: ¿fueron por algo o fue repentina? solo dos semanas.
Hombre: Claro, fui también hombre que está en mi lugar

Figura 2: Segunda parte da atividade aplicada à turma.

Os alunos, ao realizarem a apresentação de seus diálogos e dramatização do encontro dos apaixonados, conseguiram obter o objetivo solicitado, que seria produzir a atividade oral com êxito. Além disso, perceberam após o término, alguns erros de pronúncia, como os fonemas /s/ e /b/. A avaliação considerou os critérios de compreensão oral, interação do grupo, escrita, leitura e foram destacados através de um comentário oral da pesquisadora. Muitos alunos comentaram também que o nervosismo atrapalhou suas produções, porque eles sabem as regras e conhecem o básico, mas necessitavam de mais atividades desse modelo para que pudessem evoluir na

segunda língua. De forma geral, foi abraçado o relacionamento pessoal, o cumprimento de regras, relacionados ao tempo solicitado para cada grupo, responsabilidade, autonomia e participação. Com tudo, um grupo se destacou tirando a nota máxima.

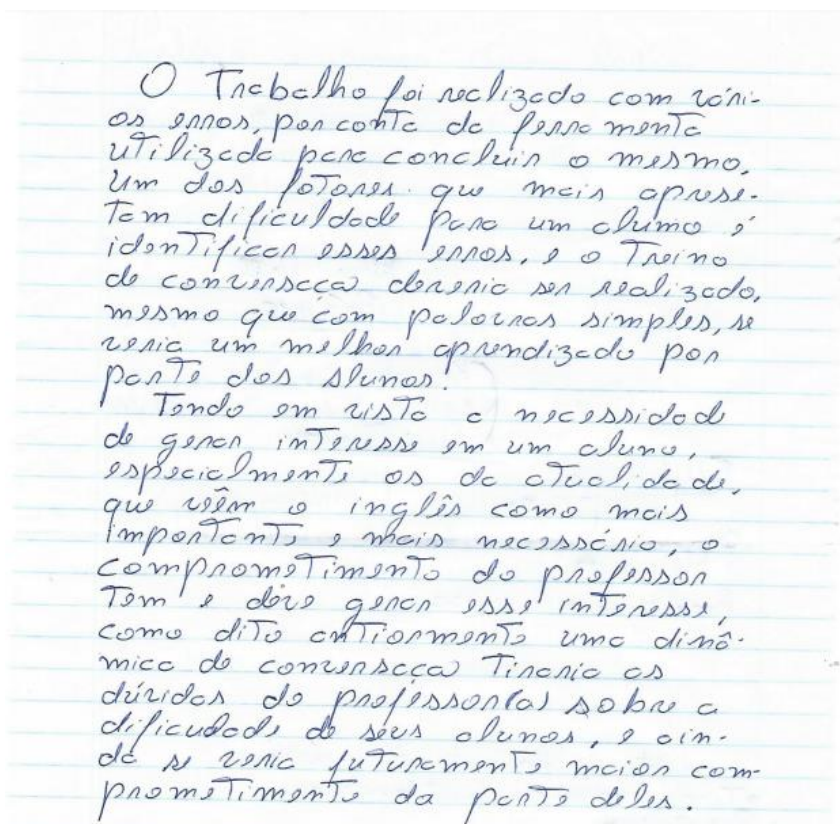
3.2- Análise do Questionário

Os alunos também foram entrevistados através de uma produção textual escrita, aplicada a vinte e cinco alunos do terceiro ano do Colégio e Curso Jaime Caetano, entre 14 e 16 anos de idade. Eles deveriam escrever sobre as dificuldades encontradas e como fariam se fossem professores de LE, como uma maneira de nos situar sobre que desafios estavam por vir e compor a pesquisa. Em seguida, foram elaboradas propostas didático-pedagógicas, atividades essas, que ocorrerão ao longo do ano de acordo com os conteúdos ministrados pelo professor, com a utilização desse recurso estudado até então. A proposta dessa pesquisa foi de transagrupamento, isto é, segundo Bruno (2010), passar da descrição para a argumentação, relato e narração.

E o resultado da produção textual foi além do que esperava, pois a maioria falou que sentiu grande dificuldade devido aos erros de pronúnciação, apontando que a base que eles receberam no fundamental era fraca, devido aos professores não exigirem tanto deles e não exigirem que falassem na segunda língua. Os alunos também comentaram que deveriam ser trabalhadas mais atividades orais semelhantes às que havia trabalhado na aula anterior. Além disso, acrescentaram que nas aulas deveria haver treino de conversação, mesmo que fosse com palavras simples para melhorar a oralidade.

Na produção textual solicitada, pedimos para que os alunos escrevessem que dificuldades o grupo encontrou ao realizar a atividade de dramatização, ou seja, a oral e o que fariam se fosse professores para estimular os alunos a participarem das aulas de oralidades de LE. A redação produzida por um dos grupos (cf. fig. 3) menciona que a dificuldade que os alunos encontraram ao construir a conversação foram erros ortográficos e erros de pronúnciação que seriam utilizados para produzir a dramatização, isto é, para realizar as perguntas 2, 3 e 5 da segunda parte do exercício (fig. 2). O grupo solicitou que deveriam

ser realizadas mais atividades como essa para que se pudesse melhorar o desenvolvimento e aprendizado da turma.



O Tabela foi realizado com vários erros, por conta do ferramente utilizado para concluir o mesmo, um dos pontos que mais apresentaram dificuldade para um aluno é identificar esses erros, e o Tabela de conhecimento deveria ser realizado, mesmo que com palavras simples, se seria um melhor aprendizado por parte dos alunos.

Tendo em vista a necessidade de gerar interesse em um aluno, especialmente os de atualidade, que vêem o inglês como mais importante e mais necessário, o comprometimento do professor tem e deve gerar esse interesse, como dito anteriormente uma dinâmica de conhecimento tinha as dúvidas do professor(a) sobre a dificuldade de seus alunos, e ainda se seria futuramente mais comprometimento da parte deles.

Figura 3: Produção textual preparada por um dos grupos.

Após a reflexão e aplicação do questionário, chegamos à conclusão de que a atividade proposta pela autora Bruno (2010), realmente se fez de grande importância para as aulas de LE e os meus alunos puderam perceber a relevância da oralidade nas aulas de LE e assim participaram com mais entusiasmos das aulas a partir dessa reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo verificar se a atividade referente a oralidade proposta por Bruno (2010) é relevante ao ensino da oralidade de língua espanhola nas salas de aula de escola de educação básica. A partir da aplicação de uma adaptação de sua proposta para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, pudemos identificar que foram positivos os resultados e aprovados pelos alunos enquanto a relação do processo de aprendizagem da oralidade na turma do terceiro ano do ensino médio do Colégio e Curso Jaime Caetano.

Também aplicamos um questionário com o intuito de entender quais eram as dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar as tarefas orais propostas. Assim, verificamos que foi de suma importância a aplicação dessa pesquisa, para que todos os professores de LE que obtiverem dúvidas relacionadas ao comportamento de seus alunos durante as aulas possam buscar respostas para solucionar os problemas. Conseguimos entender o que de fato fazem os alunos se recusarem a participar das aulas, que seria por falta de estímulo ou aulas que não sejam dinâmicas. Assim, a atividade proposta por Bruno (2010) fez com que alunos participantes refletissem sobre a importância da oralidade e auxiliassem a pesquisadora em outras atividades para auxiliar o desenvolvimento de outros alunos.

Durante todo o processo de construção das atividades aqui relatadas, desde a elaboração e aplicação que transcorreram ao longo do ano de 2019, até chegarmos ao presente trabalho em que foram feitas as análises dos materiais coletados, pudemos compreender o grau de relevância que a oralidade possui no âmbito do ensino de uma língua estrangeira. Com este trabalho, comprovamos que a oralidade pode contribuir no desenvolvimento da fala e da leitura dos alunos, o que comprova nossas primeiras expectativas no momento da planificação dessas atividades, haja vista que os alunos envolvidos responderam de maneira satisfatória ao que foi proposto.

Através do levantamento de dados, pela produção textual, também é possível pressupor que temos muito a caminhar e inúmeras formas de chegar a este ideal que é transformar a educação para todos e aproximá-la da realidade

do aprender um novo idioma, sabemos que este é um caminho longo e árduo. Para que isso ocorra deveria, haver uma mudança na metodologia do ensino que estimulasse a oralidade dos alunos, como por exemplo, avaliando o aluno pelo seu desempenho através das provas orais.

Foi possível perceber que os recursos utilizados em sala de aula, se bem utilizados, podem ser um grande auxílio no processo de ensino-aprendizagem desta nova língua, bem como na língua materna. Consideramos com base nas aulas lecionadas a experiência de poder identificar-se ou não com o ato da docência conseguiu-nos fazer refletir sobre a importância de estarmos preparadas para os desafios que se sobrepõem e munidas de conhecimento, afeto e querer ensinar. Ademais, contribuiu significativamente para o aprimoramento dos nossos conhecimentos, nossa formação como docente e prática pedagógica. Ou seja, a atividade proposta por Bruno (2010), serviu como um ajuda no processo de aprendizagem da LE dos alunos participantes e auxiliou no processo de reflexão aos desafios encontrados ao aprender uma nova língua. Contribuiu também para que os professores aprimorem seus conhecimentos e retirem suas dúvidas em relação ao processo de ensino da oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Lei nº (LDB, Lei nº 9.394/1996. **iBase Nacional Comum Curricular**, ano 2017, p. 481-491, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. *In*: BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. **COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO**: espanhol. portal mec: [s. n.], 2010. v. 16, cap. 11, p. 221-232. ISBN 978-85-7783-040-4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CASTRO, Eneida. **Oralidade em sala de aula: como estimular a proficiência do aluno?**. BLOG PRIMEIRA ESCOLHA. Avaliações educacionais e testes corporativos, 16 jan. 2018. Disponível em: <http://site.primeiraescolha.com.br/blog-educacao/oralidade-em-sala-de-aula>. Acesso em: 13 mar. 2019.

CARVALHO, Robson Santos de, FERRAREZI JÚNIOR, Celso, **Oralidade na Educação Básica: o que saber \ como ensinar**. 2010. 1ª ed. – São Paulo – Parábola 2018. 160 p. 23 cm. (Estratégia de Ensino). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1WVv88H3KDLuigAi-MQftd8F89-X3s6XbihzNmhCaZP8/edit> Acessado em 06 de abril de 2019

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. p. 121 – 133, 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação **Orientações curriculares para o ensino médio** [s.n.], , Secretaria de Educação Básica, 2006. V.1, 239 p. ISBN 85-98171-42-5: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 de março de 2019

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação **Orientações curriculares para o ensino médio** [s.n.], , Secretaria de Educação Básica, 2006. V.1, p. 127 a 156. ISBN 85-98171-42-5: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 de março de 2019

PACHECO VITA, C. **Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos: a discussão de uma sinonímia**, 2004. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc Acessado em: 3 de abril de 2019

Pinto e Rebollo-Couto (2017). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales** - [livro eletrônico]: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales / organización Gretel Eres Fernández, Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, Antonio Messias Nogueira da Silva. Cap. O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ele. Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18327
Acessado em: 8 de abril de 2019